

TITRE: DÉVELOPPER UNE POSTURE D'AUTEUR ET UNE COMMUNAUTÉ D'AUTEURS À L'AIDE DU BLOGUE ET DU FORUM

AUTEUR(S): AMÉLIE MOREAU-PAQUIN, M.A., UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (UQAM)

PUBLICATION: CRÉATION DE DISPOSITIFS DIDACTIQUES ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DIVERSIFIÉ EN LITTÉRATIE : VERS UNE VALORISATION DE LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT ET DE LA RECHERCHE-ACTION EN ÉDUCATION

PAGES: 76 - 92

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, ISABELLE CARIGNAN ET FRANÇOIS LAROSE

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2017

ISBN: 978-2-7622-0356-1

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/10137](http://hdl.handle.net/11143/10137)

DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.17118/11143/10137](http://dx.doi.org/10.17118/11143/10137)

DÉVELOPPER UNE POSTURE D'AUTEUR ET UNE COMMUNAUTÉ D'AUTEURS À L'AIDE DU BLOGUE ET DU FORUM

Amélie Moreau-Paquin, M.A., Université du Québec à Montréal (UQAM)

Enseignante, Externat Sacré-Cœur

Résumé : Notre recherche s'inscrit dans la foulée des recherches en écriture littéraire en contexte scolaire. La question mise de l'avant est celle-ci : Quelle est l'influence de l'utilisation d'un dispositif didactique d'écriture littéraire inscrit dans une perspective de littératie médiatique, à partir d'un blogue et d'un forum, dans le développement d'une posture d'auteur et dans l'élaboration d'une communauté d'auteurs en classe? Lors d'une expérimentation, un groupe d'élèves a rédigé un récit policier sous la forme d'un roman-photo. Chaque élève du groupe a rédigé son roman-photo sur un blogue, et ce, à l'aide d'un forum. L'analyse des résultats révèle que les élèves ont accordé une grande importance à l'image dans leur roman-photo sans nécessairement savoir comment l'utiliser. Les résultats obtenus quant au développement d'une posture d'auteur n'ont pas permis de démontrer que le blogue et le forum favorisaient le développement de cette dernière. Il a été possible, grâce aux résultats obtenus, de vérifier l'influence du forum et du blogue pour mettre en place une communauté d'apprenants, mais pas une communauté d'auteurs, celle-ci ne s'étant finalement pas mise en place au sein du groupe.

Mots-clés : écriture littéraire, posture d'auteur, communauté d'auteurs, communauté d'apprenants, littératie médiatique

Introduction

Le développement accéléré des technologies pousse de nombreux enseignants de français à se questionner régulièrement sur la sélection à faire en terme de matériel et de plate-forme à utiliser quand vient le temps de faire des choix didactiques pour soutenir le développement de la compétence à écrire de leurs élèves. En lien avec cette compétence à écrire, notre volonté d'effectuer une transition vers une posture d'auteur et une communauté d'auteurs nous a menée à penser que les technologies de l'information et de la communication (TIC) seraient intéressantes à utiliser en classe de français. Les médias sociaux, comme le blogue et le forum, nous sont alors apparus comme des supports intéressants à tester pour développer les habiletés en écriture littéraire de nos élèves.

Problématique

Le reproche principal adressé aux formes d'écriture utilisées en classe de français demeure qu'elles ne permettraient pas à l'élève de développer une intention artistique puisque ce dernier serait contraint de se plier à un genre et aux normes imposées par l'enseignant (Falardeau et Gauvin-Fiset, 2009; Tauveron et Sève, 2005). « Écrire à l'école, c'est écrire pour l'enseignant avant tout, pas pour les pairs et peu pour soi » souligne Tourigny (2006, p. 10) lorsqu'il présente les représentations-obstacles rencontrées chez les élèves au moment d'écrire. Cette représentation à propos de l'écriture est bien ancrée chez les élèves et limite leur possibilité de sortir des sentiers battus (Lebrun, 2007). Non seulement plusieurs sont incapables de concevoir un lecteur autre que l'enseignant, mais ils sont convaincus que lorsqu'il est question d'écrire, il faut absolument avoir élaboré et organisé l'ensemble de son texte avant de le mettre sur papier (Tourigny, 2006). Ces idées, renforcées par des pratiques scolaires qui les confirment, limitent la possibilité de rendre l'élève écrivain et maître de son propre texte. En fait, il ne peut prendre une *posture d'auteur*, c'est-à-dire devenir un scripteur qui assume sa position d'auteur et qui endosse le fait que ses écrits (dits littéraires) auront un effet littéraire sur le lecteur, et ce, dans un contexte de réception particulier (Lebrun, 2007).

Un deuxième élément déploré par Tourigny en lien avec l'écriture est que « l'écriture littéraire à l'école serait une affaire individuelle » (2006, p. 11). Pourtant, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) suggère, dans le programme de français de 2003, que la classe et l'école devraient être des communautés d'apprentissage, des lieux de partage (MELS, 2003). Il conviendrait ainsi d'élaborer, en classe, une « communauté d'apprenants » (Brown et Campione, 1995; Laferrière, 2005). Placer les élèves dans une posture d'auteur où ils ont la possibilité d'interagir avec une communauté d'autres auteurs et apprenants pourrait rendre l'écriture accessible et lui donner un caractère interactif.

Par ailleurs, il est à penser que les TIC seraient un bon outil pour aider les élèves à adopter une posture d'auteur, puisqu'elles offrent, selon Collin et Karsenti, « un support plus flexible à l'écriture, dans la mesure où les technologies intègrent des fonctions de planification, de rédaction et de révision plus variées et moins cloisonnées » (2011, p. 1). En outre, une utilisation des TIC en classe ouvre la porte à des situations beaucoup plus signifiantes pour les élèves et encourage leur engouement pour les technologies. Krachmer (2000) confirme cette observation, puisqu'elle note que les élèves sont d'autant plus motivés à bien écrire lorsqu'ils savent que ce qu'ils rédigent sera publié sur Internet puisqu'ils auront un destinataire autre que l'enseignant. Il semble que les jeunes qui alimentent un blogue et qui ont accès à un lectorat plus large, plutôt que seulement à leur environnement immédiat, vont davantage soigner leurs écrits (Lafortune et al., 2010). L'écriture sur des blogues renvoie à un public, à des lecteurs-internautes, et bien que ceux qui écrivent sur ce genre de sites le fassent pour être lus, il s'agit tout autant de trouver un moyen d'expression de soi (Le Cam, Pélissier et Perrier, 2003).

Dans une volonté de soutenir les élèves dans l'apprentissage d'une écriture sur supports numériques variés, il est du ressort des enseignants de proposer des activités didactiques intégrant, par exemple, les blogues, les réseaux sociaux ou des productions vidéos (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Malgré l'essor des recherches sur l'emploi des médias sociaux et des TIC en classe un peu partout dans le monde (Alfassi, 2000; Asselin, 2010; Blocher, 2005; Donovan, Hartley et Strudler, 2007; Hosein et al., 2010), beaucoup de recherches restent à faire au Québec pour bien documenter les effets des TIC et des médias sociaux sur les élèves, notamment pour le développement de leur compétence à écrire.

Un contexte d'écriture lié à la création de contenu médiatique en utilisant divers modes a mené notre réflexion sur la piste de la littératie médiatique multimodale, puisque c'est avec le développement des TIC que s'est construit, dans les dernières années, le champ de la littératie médiatique. Cette dernière peut se définir, selon Livingstone (2004) et Hobbs et Frost (2003), comme l'habileté à accéder à des textes multimodaux (ce qui signifie qu'ils utilisent différents modes : iconiques, linguistiques, auditifs), à les analyser, à les évaluer ou à les créer à travers une variété de contextes. Plus précisément, le constat que fait Hobbs (1998) est que la littératie médiatique inviterait les élèves à identifier les codes culturels, à analyser leur fonctionnement comme partie d'un système social et à suggérer des interprétations alternatives. Cependant, peu d'expérimentations ont été réalisées en salle de classe en lien avec ce champ d'études : « le défi actuel, en littératie médiatique, est de rattacher les apprentissages médiatiques aux apprentissages scolaires fondamentaux, au premier chef la maîtrise des langages et la formation esthétique » (Lacelle, Lebrun et Boutin, 2012, p. 24). Qui plus est, en faisant entrer les TIC dans le quotidien scolaire, c'est également la relation au texte qui s'en voit modifiée, transformée, de là la pertinence de se questionner sur la littératie médiatique multimodale et sur l'écriture à l'école. Entre autres, on constate que l'aspect iconique des textes multimodaux (utilisation d'images avec le texte) demande de comprendre le sens que transportent les images : « À vrai dire, nous évoluons aujourd'hui dans un monde saturé par l'image, seule ou

combinée à d'autres, à du texte, à des sons, etc. La compétence à comprendre et à utiliser l'image est devenue un prérequis de la compétence à communiquer » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013, p. 5). Bref, le champ de la littératie médiatique multimodale serait susceptible de contribuer au développement d'une écriture littéraire grâce, entre autres, à son potentiel créatif (texte et image) et à son aspect participatif. En effet, lorsqu'il est question de création de contenu médiatique en classe de français, il semble que cette approche soit participative, ce que les élèves trouvent plus motivant que l'écriture traditionnelle (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). L'élève produit son propre contenu médiatique, ce qui peut favoriser sa compréhension et son analyse des productions médiatiques professionnelles (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012), tout en ayant la possibilité d'écrire dans un contexte qui lui est familier, celui des médias, ce qui devient d'autant plus signifiant pour lui.

Notre volonté d'intégrer l'écriture littéraire en classe dans une perspective de littératie médiatique et de développer ainsi la posture d'auteur et la communauté d'auteurs de nos élèves nous a amenée à penser qu'un dispositif didactique utilisant les TIC, plus précisément les médias sociaux (notamment un blogue et un forum), pourrait permettre d'atteindre notre objectif. Notre recherche s'est donc articulée autour de la question suivante : Quelle est l'influence de l'utilisation d'un dispositif didactique d'écriture littéraire, inscrit dans une perspective de littératie médiatique, à partir d'un blogue et d'un forum, dans le développement d'une posture d'auteur et dans l'élaboration d'une communauté d'auteurs en classe ? Pour répondre à cette question, nous nous sommes donné un objectif général qui se décline en deux sous-objectifs :

Objectif général : Vérifier l'influence d'un dispositif didactique basé sur un blogue et un forum sur le développement d'une posture d'auteur et d'une communauté d'auteurs en classe.

Sous-objectifs :

1. Vérifier l'influence du blogue et du forum sur le développement d'une posture d'auteur.
2. Vérifier l'influence du blogue et du forum sur le développement d'une communauté d'auteurs.

Cadre conceptuel

L'écriture littéraire et l'implication de la lecture littéraire

Le champ d'étude au cœur duquel se situe notre recherche est celui de l'écriture littéraire. Ainsi, la didactique de l'écriture littéraire considère que le scripteur doit s'investir de manière affective dans ses écrits en utilisant sa créativité, son imaginaire et sa capacité d'interprétation (Sorin, 2005). En salle de classe, l'écriture littéraire permettrait à l'enseignant, plutôt que d'imposer des normes et de contraindre les élèves à se plier à un genre, de donner des choix d'écriture qui sont liés au genre choisi et au dispositif didactique mis en place (Falardeau et Gauvin-Fiset, 2009; Tauveron et Sève, 2005).

Nombreux sont les chercheurs (Petitjean, 1985; Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005) qui soulignent le lien étroit qui existe entre la lecture littéraire et l'écriture littéraire, puisque l'élève s'inspirerait de ses lectures pour alimenter ses écrits (Sorin, 2005). Les lectures deviennent une ressource inépuisable pour le scripteur qui lui permettent d'enrichir ses écrits ; Tauveron et Sève (2005) affirment même que l'écriture littéraire permettrait d'intégrer une culture de livres. Plus précisément, « l'écriture littéraire se fonde en partie sur l'expressivité des élèves, mais aussi sur une connaissance des textes sources et de leur fonctionnement. L'écriture littéraire [...] est donc liée aux savoirs littéraires » (Falardeau et Gauvin-Fiset, 2009, p. 32), ainsi qu'à la compréhension et à l'interprétation des élèves. Le texte littéraire devient alors un modèle, une référence littéraire, la source de l'intertextualité (tout texte étant, selon Barthes (1980), un intertexte, une productivité, parce qu'il s'élabore à partir d'autres textes assimilés, transformés, relus et interprétés), car l'élève se sert d'apports culturels pour élaborer un texte personnel (Tourigny, 2006). Crinon propose, par exemple, de mettre à la disposition des élèves, lors d'activités d'écriture littéraire, des textes ressources (aussi appelés textes sources) permettant ainsi l'intégration d'éléments qui sont notamment caractéristiques du genre : « emprunter à des textes ressources permet [à l'élève], paradoxalement, de créer des textes plus personnels » (2006, p. 22).

La posture d'auteur

À l'école, l'écriture littéraire implique donc nécessairement un changement de posture pour l'élève. Être auteur signifie que le scripteur assume sa position et qu'il assume aussi le fait que ses écrits auront un effet littéraire sur son lecteur dans un contexte de réception particulier (Lebrun, 2007). L'élève devra alors considérer son texte comme un travail de construction pour son lecteur. Turgeon et Bédard (1997) affirment, en faisant référence entre autres au modèle cognitif de l'écriture de Hayes et Flower (1983), qu'écrire est une démarche de résolution de problème dans laquelle le scripteur déploie des stratégies pour transmettre sa pensée. L'écriture implique ainsi de complexes techniques de résolution de problème, puisqu'elle demande un contenu, une organisation et surtout, un style propre à l'auteur qui permettront de convier les lecteurs et de garder leur attention (Chapman et King, 2009).

Compte tenu de ce qui précède, nous retiendrons que le développement d'une posture d'auteur chez l'élève se traduira par le développement de sa créativité, par l'utilisation qu'il fera de textes sources à sa disposition, par l'approche de résolution de problème avec laquelle il abordera le travail d'écriture en acceptant, par exemple, de modifier ou de jeter des passages de son texte, et par sa volonté de tenir compte d'un lecteur qui n'est plus seulement l'enseignant.

La communauté d'apprenants et d'auteurs

L'écriture littéraire suppose donc un changement de posture chez l'élève, mais elle implique également la notion de communauté. Ainsi, la communauté d'apprenants est une communauté d'élèves-chercheurs où l'expertise et les responsabilités sont distribuées à la mesure des compétences de chacun et où le discours permet à tous d'avancer dans ses apprentissages (Laferrière, 2005). La communauté d'auteurs, considérée dans le cadre de cette recherche comme une sous-catégorie de la communauté d'apprenants, permet, quant à elle, la rencontre entre un auteur et un lecteur tout en légitimant les commentaires des pairs dans l'objectif d'améliorer les écrits des élèves auteurs (Tauveron et Sève, 2005). Dans le cas qui nous occupe, la communauté pourra également se trouver en ligne afin de trouver un espace autant pour le partage des textes que pour la création de contenu médiatique. Effectivement, ceux qui écrivent sur des blogues le font généralement puisque « ces sites seraient un moyen de démocratiser la diffusion de contenu. La facilité d'accès et d'utilisation des moyens de publication (les différents logiciels), et la non-nécessité de connaissances approfondies en informatique se combinent à la maîtrise par le carnetier du processus éditorial de son site » (Le Cam, Péliissier et Perrier, 2003). Une étude qui s'est intéressée à l'écriture sur des blogues en milieu scolaire (Neira-Piñeiro, 2015) souligne divers avantages à l'utilisation du blogue tels que l'augmentation de l'autonomie, de la responsabilité et de l'interaction chez les élèves, le développement d'aptitudes en informatique et l'apprentissage par les pairs.

La littératie médiatique multimodale comme support à l'écriture littéraire

Compte tenu de tout ce qui précède à propos de l'écriture littéraire, la posture d'auteur et la communauté d'auteurs, principalement l'idée que cette communauté agisse en ligne sur un blogue, il devient logique de proposer la littératie médiatique multimodale comme moyen de développer une écriture littéraire. Cette littératie impliquerait des tâches médiatiques variées, allant de la lecture de productions médiatiques pour pouvoir mieux en créer à l'écriture, l'organisation d'informations et la navigation sur le web pour trouver les informations requises (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Travailler la littératie médiatique en classe de français suppose le développement de situations d'apprentissage où les jeunes sont invités à créer du matériel en ligne, pour un public authentique, qui tienne compte de la multimodalité. Le terme « multimodal » est important puisqu'il suppose différents modes (iconiques, linguistiques, auditifs) dans un support unique, donc dans une même production. C'est le cas, par exemple, d'une séquence vidéo où l'image et le son sont liés. Il faut alors parler de multidisciplinarité, car il peut être à la fois question de littératie et de technologies (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Livingstone (2004) confirme certains avantages généraux à l'utilisation de la littératie médiatique : les gens apprennent davantage sur les médias lorsqu'ils en produisent eux-mêmes, ceux qui développent leurs habiletés dans le contexte des nouveaux médias sont recherchés sur le marché du travail et les citoyens développent ainsi leur droit de se représenter dans une culture de participation.

Méthodologie

Sujets

L'objectif de la recherche étant de vérifier l'influence d'un dispositif didactique basé sur un blogue et un forum sur le développement d'une posture d'auteur et d'une communauté d'auteurs en classe, nous avons expérimenté avec un groupe d'élèves d'une classe mixte d'un collège privé de la rive nord de Montréal. Cette recherche est empirique puisque des données ont été collectées en classe, auprès d'élèves. C'est une recherche quasi expérimentale, car en considérant les contraintes du milieu, nous avons dû travailler avec une classe complète intacte de trente élèves de deuxième secondaire. Le choix de travailler avec des élèves de deuxième secondaire nous permettait ainsi d'expérimenter avec nos propres élèves (enseignante-chercheure), ce qui avait des avantages logistiques non négligeables. De plus, les élèves de première, deuxième et troisième secondaire de notre école ont une période de français au local d'informatique une fois par cycle de sept jours, ce qui facilitait d'autant plus la mise en place d'un dispositif didactique demandant un accès à des ordinateurs.

Dispositif didactique mis en place

Plusieurs éléments du cadre conceptuel ont été retenus lors de l'élaboration du dispositif didactique dont nous voulions vérifier les impacts. D'abord, les écrits demandés aux élèves en classe de français doivent leur donner la possibilité de piger dans une culture qu'ils connaissent déjà (leur univers de fiction), entre autres celle de leurs lectures, puisque celles-ci peuvent directement influencer l'écriture. Les activités d'écriture doivent aussi leur fournir l'occasion de faire preuve de créativité afin de développer leur posture d'auteur. Ensuite, la tâche d'écriture littéraire en classe de français doit favoriser la mise en place d'une communauté, c'est-à-dire une communauté d'apprenants, une communauté d'auteurs, une communauté en ligne où le partage se fait d'autant plus facilement, afin de permettre la rencontre entre l'auteur et son lecteur. Enfin, l'école doit faire une place aux médias en classe et cette place doit favoriser la création, surtout en ligne, afin de développer des compétences informationnelle, technologique et surtout multimodale face à des textes multimodaux. Ainsi, le dispositif didactique expérimenté vise le développement de l'écriture littéraire aux moyens du développement d'une posture d'auteur, de la collaboration entre pairs, des TIC, des médias sociaux et de la littératie médiatique multimodale.

Nous avons mis en place un atelier d'écriture qui avait été précédé de la lecture d'un roman policier, soit le roman *Rouge poison* (Marineau, 2000). Afin de positionner l'activité d'écriture dans un contexte de création multimodale (littératie médiatique), les élèves ont dû créer leur propre récit policier, sous forme d'un roman-photo (puisque ce type d'écrit combine à la fois l'image et le texte), en s'inspirant du roman lu en classe. Pour être à même de vérifier l'influence des médias sociaux sur le développement d'une posture d'auteur, les élèves ont eu à travailler avec un blogue : *weebly*. Ce site avait été

sélectionné pour son aspect convivial et le fait qu'il soit gratuit. Les élèves ont créé leur roman-photo directement sur ce site Internet. De plus, nous avons utilisé le forum disponible sur le portail de l'école afin de favoriser le partage des questions et des documents pertinents au travail. Pour mettre en place une communauté d'auteurs, des petits groupes d'élèves ont été formés et sont partis soit à la recherche des caractéristiques propres à ces genres (certains groupes s'occupaient des caractéristiques du roman-photo et d'autres de celles du récit policier), soit à la recherche d'exemples qui sont devenus des textes sources (Tauveron et Sève, 2005) et dont le fonctionnement a pu être étudié pour mieux comprendre les genres à l'étude. Les élèves ont ainsi pu publier toutes les informations que leur petit groupe considérait comme pertinentes dans le forum. Une fois ceci terminé, les élèves se sont lancés dans la création de leur propre récit en pouvant s'inspirer des personnages, des lieux ou des rebondissements de l'histoire de *Rouge poison* ou en s'inspirant du héros ou de modèles populaires (Lebrun, 2012). Tout au long de l'écriture, ils pouvaient solliciter l'aide des autres sur le forum, soit en posant des questions, soit en publiant une phrase dont ils n'étaient pas certains, soit en invitant leurs collègues à venir lire une partie de leur texte sur leur blogue.

Instruments de collecte de données

Pour répondre aux deux sous-objectifs que s'est donnés cette recherche, trois instruments de collecte ont été sélectionnés : une rédaction, un questionnaire (questions fermées) ainsi que des interventions réalisées dans les médias sociaux (forum et blogue).

Tout d'abord, les élèves ont eu à rédiger, à la fin de la mise en place du dispositif didactique, un récit policier grâce à un support multimodal : le roman-photo. Cet outil nous permettait de vérifier les choix littéraires et médiatiques que feraient les élèves dans leur roman-photo. Ensuite, un questionnaire d'autoperception de leurs compétence a été distribué aux élèves afin d'avoir leurs impressions sur l'ensemble du projet. Ce questionnaire permettait de vérifier l'influence du blogue et du forum sur le développement d'une posture d'auteur, selon les élèves. Il avait préalablement été validé par des entretiens métacognitifs auprès de quatre élèves de quatrième secondaire ne participant pas à l'expérimentation et n'ayant aucun lien avec les élèves de deuxième secondaire participant au projet. Leurs commentaires ont permis de préciser certains énoncés et de s'assurer qu'il n'y ait pas d'ambiguïté lors de la passation du questionnaire. Celui-ci s'inspire directement du cadre théorique et de la définition de la posture d'auteur¹. L'échelle de réponse proposée permettait aux élèves de sélectionner quatre grades de réponses différents entre *pas du tout*, *un peu*, *modérément* et *beaucoup*. Le questionnaire a également servi à interroger les élèves sur leur perception du possible développement d'une communauté d'auteurs dans la classe². Ici, l'outil permettait de vérifier si l'usage du blogue et du forum pouvait favoriser le développement de la posture d'auteur.

1. Exemples d'énoncés tirés du questionnaire : Pendant que j'écrivais mon récit policier sous forme de roman-photo... je me suis servi des textes (exemples) trouvés par les autres/ j'ai réécrit un passage de mon texte/ l'idée que j'avais eue au premier cours a changé/etc.

2. Exemple de question tiré du questionnaire : Est-ce que tu t'es senti dépendant de ce que tes collègues de classe met-

Enfin, les interventions ayant eu cours sur le forum ou le blogue des élèves ont été utilisées comme outils de collecte de données. Ces interventions ont permis de vérifier l'influence du blogue et du forum sur le développement d'une communauté d'auteurs. En effet, sur le forum, les élèves devaient fournir les informations en réseau pour que le groupe fasse les apprentissages nécessaires, alors que dans les interventions subséquentes, il s'agissait de mettre en place la communauté d'auteurs lorsque vient le temps d'écrire son propre récit policier. Dans le cas des commentaires laissés directement dans les blogues des élèves de la classe, ils servaient à vérifier le type de commentaires que les auteurs pouvaient laisser aux autres auteurs de la communauté.

Analyse des résultats

L'analyse des romans-photos, qui comprenaient des images, a été complétée par une observation du lien entre chacune d'entre elles et le texte qui l'accompagnait. Inspirés de Lebrun et Lacelle (2011), trois liens étaient possiblement observables. Il pouvait y avoir *redondance entre l'image et le texte*, *l'image était un complément au texte* ou il y avait *absence de lien dans la juxtaposition du texte et de l'image*. Notre analyse s'est donc limitée à observer la fréquence de chacun des liens précédents. Un codeur et un contre-codeur ont réalisé cette tâche.

Pour l'analyse des questionnaires, les réponses aux énoncés ont été catégorisées selon les différentes facettes d'une posture d'auteur relevées dans notre cadre théorique, soit l'aspect créatif (un énoncé), l'implication de la lecture (deux énoncés), le travail de résolution de problème (cinq énoncés) ainsi que la notion de lecteur (un énoncé). Le niveau d'adhésion aux critères énoncés (fréquence à chacune des réponses) a permis de vérifier l'influence du blogue et du forum sur le développement d'une posture d'auteur. Des analyses statistiques descriptives simples ont été menées.

Quant aux interventions sur les médias sociaux, dans un premier temps, nous avons classé les interventions réalisées sur le forum selon six catégories différentes ayant émergé lors de l'analyse : *intervention donnant de l'information sur les caractéristiques des genres à l'étude*, *intervention proposant des textes sources*, *intervention de type débat d'idées*, *demande d'aide par les auteurs*, *réponse pour venir en aide aux auteurs* ou *intervention hors sujet*. Dans ce cas, il s'agissait principalement de vérifier le type d'intervention et son nombre de répétitions. Notre analyse des interventions sur le forum permet donc de catégoriser les interventions, leur pertinence dans le cadre de l'instauration d'une communauté d'auteurs, en plus de vérifier la fréquence de chacune de ces interventions. Dans un deuxième temps, les commentaires laissés sur les blogues ont aussi été catégorisés selon le type de commentaire. Cinq types de commentaires, ayant eux aussi émergé lors de l'analyse, sont possibles de la part des auteurs de la communauté : *commentaire sur le contenu du blogue*, *commentaire sur la langue*, *commentaire sur l'aspect visuel du blogue*, *encouragement* ou *commentaire hors propos*. Le contenu des commentaires a donc été analysé, mais nous nous sommes, encore une fois, servi de la

taient sur le forum pour mieux comprendre le projet ?

fréquence à laquelle revenait chaque type de commentaire pour être capable de vérifier l'influence du blogue sur le développement d'une communauté d'auteurs.

Résultats et discussion

L'absence d'articulation entre le texte et l'image

L'analyse des récits (romans-photos) des élèves a permis d'observer l'utilisation que les élèves font de l'image lorsqu'ils doivent la jumeler au texte. Lors de l'analyse, tel que mentionné ci-dessus, trois liens ont été observés. Il peut y avoir redondance entre l'image et le texte (43,6 % des cas), c'est-à-dire que les mots ne servent qu'à redire ce que l'on peut déjà comprendre grâce à l'image, l'image peut être un complément au texte (33,9 % des cas), le texte permet de compléter l'information, ou l'image peut également être juxtaposée au texte sans lien (22,5 % des cas).

L'analyse des romans-photos révèle donc que l'image, généralement tirée de sites web, de publicités ou de séries télévisées, est demeurée au centre des choix des élèves, mais que l'articulation texte-image ne s'est pas réalisée de manière consciente, dans une réelle réflexion de production du sens (Lebrun et Lacelle, 2011). Il semble en effet que les élèves n'aient pas été nécessairement conscients du message qu'une image peut véhiculer, car l'analyse des relations entre le texte et l'image dans les romans-photos a montré que 43,6 % du temps, il y a redondance entre l'image choisie par l'élève et le texte qui l'accompagne, la relation n'étant pas riche, variée (Van der Linden, 2006). Dans un projet de littératie médiatique à propos des stéréotypes mené par Lebrun et Lacelle, les deux auteures concluent, elles aussi, que « souvent, les images sont redondantes par rapport au texte plutôt que d'amener un point de vue différent ou d'être complémentaires » (2012, p. 66). Notre recherche confirme l'une des conclusions que tirent ces auteures de leur recherche, soit qu'il faut amener les élèves à mieux « équilibrer l'attention qu'ils portent aux images par rapport aux énoncés verbaux dans des textes multimodaux » (Lebrun et Lacelle, 2012, p. 67). De plus, de par la nature du projet vécu (roman-photo), il n'est pas surprenant que les images tirées du web dominent.

Faible influence du blogue et du forum pour développer une posture d'auteur

L'analyse des questionnaires permettait de vérifier l'influence du forum et du blogue sur le développement d'une posture d'auteur. D'abord, nous constatons que l'aspect créatif ne ressort pas puisque la majorité des élèves (23 sur 30) ont répondu *un peu* ou *modérément* à savoir s'ils avaient développé leur côté créatif. En ce qui concerne l'implication de la lecture, deux énoncés (*je me suis servi des textes donnés par l'enseignante ou trouvés par les autres* OU *je me suis servi des textes des autres*) permettaient de cerner si les élèves avaient utilisé des textes sources ou autres pour s'inspirer. Ici, la réponse la plus fréquente est *pas du tout* aux énoncés concernant la lecture, car 21 élèves disent ne pas avoir du tout utilisé les exemples de textes trouvés par les autres et 25 élèves sur 30 n'ont

pas utilisé les blogues de leurs collègues pour s'inspirer. Ensuite, 5 énoncés concernaient le travail sur le texte (réécriture d'un passage, élimination d'un passage, etc.). Ici, le but était de vérifier si le groupe, placé dans un contexte d'écriture différent (blogue), avait mieux saisi l'idée d'un texte qui n'est pas linéaire, mais qui se construit et qui peut changer au fil des cours. Dans ces cinq cas, plus du deux tiers des répondants choisissaient la réponse *un peu* ou *pas du tout*. Le dernier aspect pour vérifier le développement d'une posture d'auteur était l'énoncé *j'ai voulu, en écrivant, faire ressentir des émotions à mon lecteur* où 21 élèves, une majorité, ont répondu *un peu*.

Ainsi, malgré que les médias sociaux suggèrent un contexte de création nouveau (lier l'image et le texte), qu'ils permettent une construction moins linéaire de la pensée (blogue dont on peut bouger facilement les parties), qu'ils facilitent le partage de ressources (textes sources) et qu'ils donnent accès à un lecteur, à un public authentique et non pas seulement à l'enseignant, les résultats obtenus dans notre recherche ne permettent pas d'avancer que les médias sociaux favorisent la mise en place d'une posture d'auteur grâce aux réponses obtenues lors de la passation du questionnaire d'autoperception.

Premièrement, en ce qui concerne l'aspect créatif du développement d'une posture d'auteur, les élèves ont répondu, à majorité, qu'ils avaient *un peu* ou *modérément* développé leur créativité lors du projet, ce qui n'est pas suffisant pour en tirer des conclusions. Deuxièmement, la posture d'auteur suppose une modification du rapport à l'écrit où l'élève perçoit son travail comme une résolution de problème et non pas comme une transcription linéaire de sa pensée (Tauveron, 2004). Cinq énoncés du questionnaire visaient à vérifier si les élèves acceptaient de jeter un passage, de le réécrire ou de clarifier le projet d'écriture pour mieux le poursuivre. Nous voulions ainsi vérifier si les élèves avaient expérimenté cet aspect de la posture d'auteur, aspect plus facile à expérimenter grâce à la mobilité du blogue. Les réponses obtenues montrent que les élèves n'ont pas perçu leur texte comme un objet construit. Quand les réponses ne sont pas complètement étendues entre les quatre choix de réponses, elles se situent principalement dans *pas du tout* ou *un peu*. Troisièmement, lorsque l'on s'attarde à la place de la lecture dans le développement d'une posture d'auteur, on constate que les élèves du groupe n'ont ni utilisé les textes sources fournis par le groupe ni les blogues de leurs collègues de classe, ce qui les a empêchés de bien comprendre les codes liés aux romans-photos et aux récits policiers. Enfin, la posture d'auteur suppose une prise en considération du lecteur. Dans l'élaboration du dispositif didactique, nous avons proposé que les élèves rédigent leur roman-photo sur un blogue pour que leurs écrits soient accessibles à leurs lecteurs, les autres élèves du groupe. Nous avons donc créé une aire de légitimation (Tauveron, 2004) qui permettait aux élèves considérés comme des auteurs d'y déposer leurs récits policiers. Ce que nous avons constaté, c'est que les élèves ont voulu attirer le lecteur en usant des prénoms de leurs collègues de classe ou en utilisant l'aspect visuel de leur blogue, mais qu'ils n'ont pas usé de l'élément clé pour un auteur, soit leur histoire et donc qu'ils ont peu ou pas tenu compte d'un potentiel lecteur.

Développement d'une communauté d'apprenants, mais non d'auteurs

Le deuxième sous-objectif de cette recherche était de décrire l'influence du blogue et du forum sur le développement d'une communauté d'auteurs en classe. Pour ce faire, le dispositif didactique mis en place dans le groupe expérimental proposait un forum pour partager les informations sur les genres et les textes sources ainsi qu'un blogue pour chaque élève et la section « commentaires » qui s'y rattache. En ce qui concerne les interventions sur le forum, il nous a été possible d'observer que les interventions à propos des *caractéristiques des genres à l'étude* (41,9 %) et les interventions proposant des *textes sources* (41,9 %) sont présentes dans la même proportion et sont majoritaires sur le forum, puisqu'elles représentent à elles seules 83,8 % des interventions. Ainsi, les interventions de *demande d'aide* (6,5 %) et celles de *réponse pour venir en aide* (9,7 %) sont peu présentes, alors que les interventions de type débat d'idées ou les interventions hors propos sont totalement absentes (0 %). Quant aux commentaires directement sur les blogues, on peut constater que le type de commentaire le plus récurrent est celui sur le *contenu du blogue* (52 %), alors que les commentaires sur *la langue* (16 %) ou ceux d'*encouragement* (16 %) arrivent assez loin derrière. Les commentaires sur *l'aspect visuel du blogue* (12 %) et le commentaire *hors propos* (4 %) complètent l'ensemble.

Les observations réalisées par rapport à ce sous-objectif laissent supposer qu'une communauté d'apprenants s'est développée au sein du groupe, mais pas une communauté d'auteurs. En effet, la communauté d'apprenants décrite par Brown et Campione (1995) insiste sur l'importance de la communauté pour le partage de connaissances. Sur le forum, les interventions les plus fréquentes concernent les caractéristiques des genres de textes à l'étude et les propositions de textes sources. Ces deux types touchent 83,8 % des interventions réalisées sur le forum. Dans ces deux cas, les tâches avaient été divisées par l'enseignante et les interventions, bien que commandées par cette dernière, ont permis des interactions entre les élèves pour favoriser le partage, tel que le souligne Laferrière (2005).

Quant à la communauté d'auteurs, qu'il s'agisse de demander de l'aide aux autres, d'emprunter aux textes ou de commenter les textes des auteurs de la communauté, il semble que ce soit là des actes d'écriture auxquels les élèves sont peu habitués, ce qui a rendu difficile la mise en place d'une communauté d'auteurs en classe. Notre recherche a donc permis d'instaurer une communauté d'apprenants, mais pour que la communauté d'auteurs prenne place, il faudrait continuer à décroïsonner l'acte d'écrire en multipliant le nombre d'ateliers d'écriture du même genre afin de réduire, entre autres, les biais en lien avec la nouveauté de la tâche et de l'outil. Comme la communauté d'auteurs demande de modifier le rapport à l'écriture, notre recherche aura permis de faire un pas dans cette direction, mais une bonne partie du travail reste assurément à faire.

Conclusion

Malgré le fait que nous n'avons pu conclure que le blogue et le forum permettent le développement d'une posture d'auteur et d'une communauté d'auteurs en classe de français, nos travaux nous ont permis de proposer des considérations générales pour l'intégration des TIC et plus précisément des médias sociaux en classe. Nous y retiendrons l'importance de former les élèves à l'utilisation adéquate de l'image, l'idée d'instaurer à long terme l'utilisation d'outils technologiques en classe pour passer outre l'effet de nouveauté et l'importance de la modélisation pour apprendre aux élèves à commenter le travail des autres. Nos résultats ont donc permis une meilleure compréhension de l'usage que font les élèves des outils médiatiques mis à leur disposition et le travail à long terme que demandent le développement d'une posture d'auteur et l'instauration d'une communauté d'auteurs.

Références

- Alfassi, M. (2000). Using information and communication technology to foster literacy and facilitate discourse within the classroom. *Educational Media International*, 37(3), 137-148.
- Asselin, M. (2010). Internet forme, l'éducation se transforme. *Cahiers pédagogiques*, 482. Récupéré de www.cahiers-pedagogiques.com
- Barthes, R. (1980). *Sur la littérature*. Grenoble, France : PUG.
- Blocher, J.-M. (2005). Increasing learner interaction: using Jigsaw online. *Educational Media International*, 42(3), 269-278.
- Brown, A. et Campione, J. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, 111(111), 11-33.
- Chapman, C. et King, R. (2009). *Differentiated instructional strategies for writing in the content areas* (2^e ed.). Thousand Oaks (CA), États-Unis: Corwin.
- Collin, S. et Karsenti, T. (2011). Les TIC, remède au « mal d'écrire »? *Vie pédagogique*, 158. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2043482>
- Crinon, J. (2006). L'écriture littéraire et les genres. *Le français d'aujourd'hui*, 153(2), 17-24.
- Donovan, L., Hartley, K. et Strudler, N. (2007). Teacher concerns during initial implementation of one-to-one laptop initiative at the middle school level. *Journal of research on technology in education*, 39(3), 263-286.
- Falardeau, É. et Gauvin-Fiset, L.-M. (2009). Les programmes de français québécois et les manuels pédagogiques: analyse de propositions pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture créative. Dans J.-L. Dufays et S. Plabe (dir.), *L'écriture de fiction en classe de français* (29-46). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1983). Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis. Dans P. Mosenthal, L. Tamor, and S. Walmsley (dir.), *Research on writing: Principles and Methods* (p. 207-220). New York (NY), États-Unis: Longman.
- Hobbs, R. (1998). Seven great debates in Media Literacy Movement. *Journal of communication*, 48(1), 16-32.
- Hobbs, R. et Frost R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355.
- Hosein, A., Ramanau, R. et Jones, C. (2010). Learning and living technologies: a longitudinal study of first-year students' frequency and competence in the use of ICT. *Learning, Media and Technology*, 35(4), 403-418.

- Krachmer, R. (2000). Understanding Teachers' Perspectives of Internet Use in the Classroom: Implications for Teacher Education and Staff Development, *Read. Writing*, 16(1): 81-86.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London : Routledge Falmer.
- Laferrière, T. (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation. *Encounters on Education*, 6, 5-21.
- Lafortune, L. et al. (2010). *Manifeste pour une école compétente*. Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.
- Lebrun, M. (2012). Culture populaire et littératie médiatique. *Québec français*, 166, 40-41.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2011). *Des compétences en littératie médiatique à développer via l'analyse de stéréotypes dans les médias*. Communication présentée à l'ACFAS 2010, Ottawa, Canada.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012). Évaluer les compétences des élèves en littératie médiatique multimodale. *Québec français*, 166, 48-50.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *New studies in the history of reading*, 3(2), doi:10.7202/1009351ar.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2013). La littératie médiatique à l'école: une (r)évolution multimodale. *Globe: revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 71-89.
- Le Cam, F., Péliissier, N. et Perrier, V. (2003). *Les carnets (weblogs) et webzines : création de nouveaux genres?* Colloque Nouvelles pratiques d'information : extension ou dérive du journalisme?
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14.
- Marineau, M. (2000). *Rouge poison*. Montréal, Canada : Québec Amérique.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS). (2003). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Neira-Piñeiro, M. (2015): Reading and writing about literature on the Internet. Two innovative experiences with blogs in higher education, *Innovations in Education and Teaching International*, 52(5), 546-557.
- Petitjean, A. (1985). Apprentissage de l'écriture et travail en projet. *Études de linguistique appliquée*, 59(3), 88-101.
- Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 65-78.

- Tauveron, C. (2004). *De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*. Papier présenté au 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, Canada.
- Tauveron, C. et Seve, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris, France : Hatier Pédagogie.
- Tourigny, F. (2006). Écriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège. *Le français aujourd'hui*, 153(2), 10-16.
- Turgeon, J. et Bédard, D. (1997). Modèles cognitifs de l'acte d'écrire. *Vie pédagogique*, 103, 9-13.
- Van Der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay, France : L'atelier du poisson soluble.